

## Didaktik und Linguistik

### I

Didaktik bedeutet in erster Linie – wie immer im Detail die Bestimmungen variieren mögen – Selbstreflexion einer jeden Disziplin auf ihren Begründungs- und Verwendungszusammenhang, auf ihr Erkenntnisinteresse, ihre Methodologie und ihre Gegenstandskonstitution. Insofern ist die didaktische Fragestellung im Grunde a priori jedem Fach inhärent, der einzelne Fachwissenschaftler mag sich dessen bewußt sein oder nicht. Mehr: Didaktik ist als Fachdidaktik an die einzelnen Fächer gebunden; eine allgemeine Didaktik in d i e s e m Sinne (H. v. Hentig<sup>1</sup> würde sagen: Wissenschaftsdidaktik) ist als Kontroll-, Steuerungs- und Legitimationsprinzip von wissenschaftlichem Handeln allgemein integraler Bestandteil von Wissenschaftstheorie – oder sie ist nichts. Als Fachdidaktik bestimmt sie maßgeblich das Selbstverständnis eines Faches, indem sie die Bedingungen, Ziele und Inhalte wissenschaftlichen Handelns innerhalb eines Faches reflektiert, legitimiert oder steuert. Mit anderen Worten: Sie wirkt innerhalb eines Faches als Reflexions-, Legitimations- oder Steuerungsprinzip im Hinblick auf die Bestimmung von Inhalten fachlicher Arbeit.

Darüber hinaus steht Didaktik im engeren Sinne als die Wissenschaft von den Bedingungen und Zielen von Lehre zusätzlich noch in einem spezifischen Verhältnis zu den Erziehungswissenschaften und zu anderen Sozialwissenschaften. Auch in diesem Sinne könnte eine allgemeine Didaktik eine Teildisziplin von Wissenschaftstheorie sein. Auf fachdidaktischer Ebene erweitert sich die oben gegebene Bestimmung mit diesem Aspekt um die Dimension der Vermittlung von Wissenschaft.

Beide Gesichtspunkte ineinander integriert konstituieren als aufeinander bezogene und nicht voneinander ablösbare Seiten der Fachdidaktik die Schul- und Hochschuldidaktik. Aufgabe der Schuldidaktik ist es, mit Blick auf die allgemeinen Lernziele der Schule (die ihrerseits wiederum an Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsdidaktik rückgebunden sein müssen) und mit Blick auf die anthropologischen und sozialen Voraussetzungen aller am Kommunikationssystem Schule Beteiligten Schullernziele für eine bestimmte Disziplin zu formulieren, zu deren Legitimation beizutragen, im Hinblick auf die Realisierung dieser Lernziele fachliche Inhalte und Wege des Lernens auszuwählen und zu prüfen und – wo nötig – ge-

zielte Anforderungen zur Aufbereitung bestimmter Inhalte an die Forschungsinstanzen des Fachs zu richten. Aufgabe der Hochschuldidaktik ist – mit Blick auf das Selbstverständnis der Hochschule als Stätte von Forschung und Lehre – einmal die Bestimmung von Lernzielen (und die Schaffung von Bedingungen für die Ermöglichung der Realisierung dieser Lernziele) für verschiedene Studiengänge; dazu gehört die Auswahl und Begründung möglicher Inhalte ebenso wie die Schaffung einer Situation, die optimales Lernen und optimale Vermittlung von Theorie und Praxis verbürgt. Zum andern ist es ihre Aufgabe, dem didaktischen Aspekt in der *F o r s c h u n g* Geltung zu verschaffen, und zwar einmal mit dem erklärten Ziel, Erkenntnisinteresse, Methodologie und Gegenstandskonstitution in der Forschung so zu moderieren, daß die Forschung praxisrelevant bleibt, zum andern mit dem Anspruch, der Forschung Impulse aus der Praxis – z.B. der Schule – weiterzuvermitteln. Hochschuldidaktik wäre damit so etwas wie eine institutionalisierte Instanz der Vermittlung zwischen tendenziell extremer Praxisorientierung an der Schule und tendenziell extremer Theorieorientierung in der Forschung – mit der Möglichkeit der Verringerung des Distanz zwischen beiden Polen.

Die Integration der – im entwickelten Sinn – didaktischen Komponenten in das Selbstverständnis einer jeden Disziplin scheint mir unerläßliche Voraussetzung für die Wissenschaftlichkeit einer Disziplin zu sein; ohne diese bleibt sie blind – nicht nur im Hinblick auf ihre Praxis, sondern auch im Hinblick auf ihre Begründung.

## II

In diametralem Gegensatz zu den Möglichkeiten, die ich durch diesen Entwurf gegeben sehe, steht die Realität des Verhältnisses von Fachwissenschaft und Fachdidaktik seit langem und noch heute in allen Schul-fächern, darunter auch in der Linguistik bzw. im Schulfach Deutsch. Dem allgemeinen Bewußtsein nach hat es der Fachwissenschaftler, der an der Universität forscht und lehrt, mit der reinen Wissenschaft zu tun; sein Handeln orientiert er an innerwissenschaftlichen Kriterien und am "Stand der Forschung", die Anwendung und Verwertung seiner Ergebnisse liegt außerhalb seines Bereichs. Demgegenüber geht es dem Fachdidaktiker um die methodische Aufbereitung der durch den Fachwissenschaftler zur Verfügung gestellten Inhalte zum Zweck der Lehre und um die Optimierung dieser Lehre unter Berücksichtigung der Übertragbarkeit verschiedener Inhalte in unterschiedliche Schulen und auf Kinder verschiedenen Alters. Eine solche Konstruktion bedeutet einmal die personelle Trennung (und damit auch die Trennung der Verantwortung)

in professionell Forschende und professionell Lehrende, ohne daß an irgend einer Stelle ein institutioneller Zwang zur Vermittlung eingebaut wäre, zum andern bedeutet sie mindestens implizit die Anerkennung des Primats der Forschung über die Lehre, denn dem Didaktiker oblag ja nur die Didaktisierung der von der Forschung zur Verfügung gestellten Inhalte (im Sinne einer methodischen Aufbereitung). Die gleiche Folge hatte übrigens das für die Hochschule aufgestellte Postulat von der Einheit von Forschung und Lehre, denn gelehrt wurde, was geforscht wurde, geforscht aber wurde, was vom jeweils augenblicklichen fachwissenschafts-internen Diskussions- und Bewußtseinsstand her interessant war, nicht was relativ zu bestimmten Praxisfeldern wichtig war.

Die Schule reagierte auf diese Situation unterschiedlich. Das Gymnasium bemühte sich, sich an das Fachwissenschaftsverständnis der Hochschulen anzuhängen und den eigenen Unterricht ausdrücklich an der Wissenschaftspraxis der Hochschulen zu orientieren, von Modellen, wo in der Schule maßstabgerecht vergrößert Hochschullehre praktiziert wurde, bis hin zu solchen, wo – vermittelt durch das Zauberwort einer ganzen Epoche "exemplarisch" – ganz bestimmte Bereiche ausgewählt und vorgeführt wurden. Motiviert ist eine solche Entwicklung einmal dadurch, daß auf diese Weise die Schule das Attribut der Wissenschaftlichkeit beanspruchen durfte, und das gilt so uneingeschränkt als ein Positivum, daß es keiner weiteren Legitimation mehr bedarf; zum andern dadurch, daß sie dem Lehrer gestattete, seine Identität über ein ganzes Leben unangefochten zu wahren: Er wird an einem Gymnasium ausgebildet, das sich an der Hochschule orientiert, vertieft in seinem Studium dort, was das Gymnasium in ihm angelegt hat, und kehrt wieder an das Gymnasium zurück, mit höheren Weihen jetzt, um als Lehrer zu vermitteln, was er an der Hochschule erarbeitet hat. – Auf diese Weise entsteht ein vitioser Regelkreis, innerhalb dessen die Frage, ob die Beherrschung von Ablautreihen ein wichtiges Lernziel sei, lange Zeit nicht gestellt werden konnte, bzw. die zeitgemäßere These vertreten werden konnte, daß es ein Unterrichtsziel sein könne, "den Schülern die Fähigkeit zu geben, Satzstrukturen in Satzbäumen darzustellen"<sup>2</sup>, beides psychologisch erklärbar mittels eines Selbsthilfemechanismus, aufgrund dessen einem eine Sache schon deswegen wichtig und in die Schule übertragenswert erscheint, weil man sich sehr lange damit beschäftigt hat. – Im Bereich der alten Volksschule – der jetzigen Grund- und Hauptschule – dagegen ignorierte man die Arbeit der Fachwissenschaften und schaffte sich eigene Traditionen. Das führte dazu, daß die Lehrerausbildung etwa auf den Pädagogischen Akademien alter Art weitgehend nach dem Prinzip der Meisterlehre organisiert wurde und – zu Recht – als unwissenschaftlich abqualifiziert wurde,

wobei freilich die Verantwortung dafür in erster Linie eine Wissenschaft trifft, die die Schule sich selbst überlassen hat.

Gleiche Tendenzen, wie sie hier für eine zurückliegende Entwicklung behauptet wurden, kennzeichnen aber auch augenblicklich ablaufende Entwicklungen und gegenwärtige Verhältnisse:

- (1) Die Pädagogischen Hochschulen, die die Chance gehabt hätten, über die Entwicklung eines tragfähigen Didaktikbegriffs einen wesentlichen Beitrag zur Lösung des Problems zu leisten, tendierten zunächst zur Beschäftigung mit Problemen der Vermittlung fachwissenschaftlicher Ergebnisse, akzeptierten auf diese Weise wie die Schule den Primat fachwissenschaftlicher Orientierung und reduzierten damit den Didaktikbegriff auf reine Methodik. In dem Moment, in dem sie wissenschaftlichen Hochschulen wurden, hielten sie sich für verpflichtet, sich zunehmend am Wissenschaftsverständnis der Universitäten zu orientieren, mit dem Ergebnis, daß sich die Hochschullehrer weitgehend als Forscher und das heißt als Theoretiker verstehen und personal die Aufgabe der Praxisorientierung delegieren, an Akademische Räte, Studienräte im Hochschuldienst, mitarbeitende Lehrer, kurz: Praktiker.
- (2) Die Fachseminare der zweiten Phase der Lehrerausbildung, die bewußt an der Nahtstelle zwischen Hochschule und Schule angesiedelt worden sind und deren ausdrückliche Aufgabe die Integration von Theorie und Praxis ist, sind überfordert und reagieren auf diese Überforderung entweder mit totaler Blockade gegenüber der Fachwissenschaft (nach dem Motto: "Nun vergeßt mal erst alles, was ihr bisher gelernt habt") oder mit ausdrücklichem – als Kompensationsdrang verstehbarem – Hang zum Theoretisieren; allenfalls dort, wo die institutionalisierte Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung durch Kooperation von Fachseminar und Hochschule faktisch zur Einphasigkeit wird, z.B. wo Hochschullehrer und Fachleiter in Fachseminaren und Fachleiter und Hochschullehrer in der Hochschule nach vereinbarten Konzepten zusammenarbeiten, wird das Problem lösbar. Eine solche Kooperation setzt jedoch bereits voraus, daß sich beide Partner in einem veränderten Wissenschaftsverständnis treffen.
- (3) Die teilweise in der Lehrerausbildung der Hochschule institutionalisierten Praktika bleiben im Hinblick auf eine Integration von Theorie und Praxis folgenlos, weil sie in aller Regel nicht in die Theoriebildungsprozesse des Hochschulforschens und -lehrens eingebunden sind, d.h. nicht bezogen auf theoretische Konzepte vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden, so daß sie wiederum keinerlei Auswirkung

auf die Theoriebildung haben. Dazu kommt, daß die Aufgabe der Betreuung von Praktika personell zunehmend entweder an "Praktiker" im eigenen Haus delegiert oder aber aus der Hochschule ausgegliedert wird, wodurch explizit der Eindruck der Disparatheit beider Aspekte vermittelt wird, was einmal die Integrierbarkeit prinzipiell als schwierig erscheinen läßt, zum andern überdies diese schwierige Pflicht den Praktikanten auflädt.

- (4) Die wissenschaftspolitische und wissenschaftsorganisatorische Entscheidung für Gesamthochschulen löst das Problem nicht, sie läßt vielmehr die anstehenden Fragen unbeantwortet oder sanktioniert den Dualismus, nämlich dort, wo an eine institutionelle Differenzierung in Lehrstühle für Fachwissenschaft und solche für Fachdidaktik gedacht wird. Tendenziell verschärft sie den Dualismus sogar, indem sie durch die Institutionalisierung des Fachdidaktikers den Fachwissenschaftler ausdrücklich aus der Verpflichtung zu didaktischer Reflexion entläßt.
- (5) Die gleiche gefährliche Entwicklung droht gegenwärtig hochschulglobal durch die Einrichtung hochschuldidaktischer Zentren. Gedacht als Servicestationen zur Organisation und Unterstützung der didaktischen Reflexion innerhalb der Einzeldisziplinen könnten sie bei zunehmendem Ausbau zu Instituten neben anderen werden und dann eine alibierzeugende Rolle spielen: Wo sich Fachleute professionell mit didaktischen Problemen beschäftigen, kann sich der Fachwissenschaftler von der didaktischen Diskussion innerhalb seines Faches entlastet fühlen.

### III

Die beschriebenen Phänomene im einzelnen mitsamt ihren Aporien sowie das Faktum der prinzipiellen Unlösbarkeit des angesprochenen Dilemmas sind nicht zufällig. Sie haben ihre Wurzel in einer ausgesprochen naturwüchsigen Entwicklung der (germanistischen) Linguistik über Jahrzehnte hin, die durch ausdrückliche Ausblendung der Frage nach dem Konstitutions- und Verwendungszusammenhang dieser Wissenschaft bestimmt war. Das hatte zur Folge, daß entweder vom Erkenntnisinteresse oder von der Gegenstandskonstitution oder von der Methodologie her – jeweils mit Rückwirkungen auf die beiden anderen Größen – weitgehend unkontrolliert Reduktionen des Sprachbegriffs in die Linguistik eingegangen sind, die eine Relevanz dieser Wissenschaft für wichtige Praxisbereiche unmöglich gemacht haben. Wo sich ein solcher Praxisbereich gleichwohl um Applika-

tion bemühte, wirkte sich die Inkongruenz zwischen Konstitution und Verwendung störend bis blockierend aus. Zu den Praxisbereichen, für die das durchgehend galt, gehört bezeichnenderweise die Schule.

Reduktionen des Sprachbegriffs in diesem Sinne sind die Fixierung auf den Satzbegriff in der vortextlinguistischen Forschung, die Orientierung an einem homogenen und idealisierten Systembegriff im Strukturalismus jeder Prägung, die Beschränkung der Aufmerksamkeit auf die Synchronie oder die Betonung der heuristischen Funktion von Sprache zuungunsten der kommunikativen. Ein besonders signifikantes Beispiel für den Zusammenhang solcher Reduktionen mit Erkenntnisinteresse und Methodologie bietet die generative Transformationsgrammatik. *G e g e n s t a n d* einer linguistischen Theorie ist danach bekanntlich der berühmte ideale Sprecher/Hörer Chomskys,

“der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie  
– begrenztes Gedächtnis  
– Zerstretheit und Verwirrung  
– Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse  
– Fehler (zufällige oder typische)  
nicht affiziert wird.”<sup>3</sup>

Das bedeutet, es wird abstrahiert von allen Attributen, die einem konkreten Kommunikationspartner in einer realen Kommunikationssituation zuzusprechen sind. *Z i e l* dieser Theorie ist die Beschreibung der immanenten Sprachkompetenz dieses idealen Sprecher/Hörers in der Weise, daß die einzelnen Strukturen und Variablen, die diese Kompetenz ausmachen, computerisierbar sind – im Hintergrund dieser Theorie stand ja einmal der Anspruch, automatische Übersetzung zu ermöglichen. Im Zusammenhang damit wiederum entwickelte sich die spezifische *M e t h o d o l o g i e* der generativen Transformationsgrammatik mit ihrer Rückbindung an formale Logik und Automatentheorie oder mit ihrer Verabsolutierung des Binaritätsprinzips.

Gegenstand, Ziel und Methodologie bedingen einander hier auf das deutlichste, und TG – intern ist so weit alles in bester Ordnung: Relativ zu dem Ziel, unter dem die generative Transformationsgrammatik angetreten ist, sind sowohl die vorgenommenen Reduktionen des Sprachbegriffs als auch die entwickelte Methodologie sinnvoll. Problematisch wird es jedoch dort, wo die generative Transformationsgrammatik in den muttersprachlichen Unterricht der Schule eingeführt wird. Für diesen müßten nämlich – da Idealisierung, Abstraktion und Reduktion nun einmal notwendig mit Wissenschaft verbunden sind – ganz spezifische andere Idea-

lisierungen, Abstraktionen und Reduktionen eingeführt werden, weil diese immer nur vor dem Hintergrund eines bestimmten Erkenntnisinteresses vorgenommen werden können, und das ist für die Schule ein anderes als für die maschinelle Übersetzung, und weil notwendig diese Entscheidungen die Entscheidung für eine bestimmte Methodologie nach sich ziehen: Computer können nur binär operieren, für Kinder ist das jedenfalls nicht bewiesen. — Zur Ehrenrettung unserer Kollegen von der generativen Transformationsgrammatik sei übrigens ausdrücklich darauf hingewiesen, daß ihnen dies selbstverständlich bewußt ist und daß nicht wenige sich sehr dagegen wehren, daß die generative Transformationsgrammatik in die Schule eingeführt wird. Vorzuwerfen ist ihnen, daß sie in oft schwer verstehbarer Weise ihre Art, Sprachwissenschaft zu treiben, als die einzig wissenschaftliche behauptet haben, und vorzuwerfen haben sich die meisten von uns, daß sie sich der Suggestion und der Faszination, die von dieser Richtung ausging, allzu kritiklos hingeeben haben.

Im übrigen ist dieser Fall selbstverständlich nicht der einzige, in dem die Konstitutionsbedingungen einer sprachwissenschaftlichen Richtung bei der Verwendung ihrer Ergebnisse nicht berücksichtigt wurden. Prinzipiell das gleiche war bei der Übertragung der Wortfeldlehre in die Schule geschehen. Selbstverständlich muß den Wortfeldforschern klar gewesen sein, daß sie für ihre Arbeit von einem Systembegriff ausgingen, der durch Homogenität und einen hohen Grad von Idealisierung bestimmt war. Selbstverständlich konnten sie von daher die Wortfeldgliederung lediglich für das sprachliche System unter völliger Absehung vom Sprachgebrauch und unter Ansetzung einer ausschließlich heuristischen Perspektive behaupten. Gleichwohl wird sie bis heute in Schulbüchern in kommunikativer Orientierung als Sprachgebrauchsnorm verwendet — und dies nicht einmal gegen den Einspruch ihrer Verfechter.

Wir sollten uns auch nicht der Illusion hingeben, als seien dies Fehlentwicklungen zurückliegender Epochen. Schon jetzt ist sichtbar, daß in die Konstitution der sogenannten Bindestrichlinguistiken ganz bestimmte Reduktionen eingehen, die sie für die Verwendung in weiten Praxisbereichen nur sehr begrenzt tauglich machen. Hinter dieser Feststellung steht nicht die naive Annahme, es sei möglich, eine Disziplin zu konstituieren, die für alle Praxisbereiche in gleicher Weise relevant wäre. Es steht dahinter die Sorge, daß auch in Zukunft die bisherige naturwüchsige Entwicklung der Linguistik nicht durch eine verantwortete Steuerung auf der Basis einer didaktischen Reflexion im oben beschriebenen Sinne abgelöst wird, die Aufgabe aller im Fach Arbeitenden ist, und die zweite Sorge, daß weiter wie bisher der wichtige Praxisbereich Schule nicht ausdrücklich die Gegen-

standsbestimmung unseres Fachs beeinflusst.

Der einzig mögliche Weg, eine derartige Entwicklung zu vermeiden, scheint mir der folgende zu sein: Wir müssen dringend daran gehen, die in unserer Wissenschaft längst überfällige Grundsatzdiskussion über das Erkenntnisinteresse und die Gegenstandsbestimmung unseres Fachs zu führen. Das bedeutet ausdrücklich die Einbeziehung der Didaktik in die Definition des Fachs. Wir müssen in diesem Zusammenhang in erster Linie dafür sorgen, daß nicht weiterhin unkontrolliert Prämissen in die Gegenstandskonstitution unseres Fachs eingehen, die zu einer Inkongruenz von Theoriegebäude und Verwendungsbereich führen. Das bedeutet zumindest, daß alle erkenntnisleitenden Interessen, die notwendig immer zu Reduktionen führen, offengelegt und besprechbar gehalten werden müssen und im Hinblick auf die Anforderungen der Praxis diskutiert und entschieden werden müssen.

#### IV

Eine in dieser Richtung zielende Umorientierung unserer Wissenschaftspraxis ist auch deswegen notwendig, weil ansonsten die Gefahr besteht, daß sich die Schule total von uns abkehrt. Die gegenwärtige Einstellung weiter Kreise dort der Linguistik gegenüber ist durch wachsendes Mißtrauen und Abwehr gekennzeichnet. Das kontrastiert auffällig dem Enthusiasmus, mit dem die Institutionalisierung der Linguistik an den Hochschulen Ende der 60er Jahre begrüßt wurde, und dem Engagement, mit dem ihre Einführung als Schulfach zur gleichen Zeit diskutiert worden ist. Beides hatte seinen Hintergrund in dem seinerzeit fast irrationalen innerwie außerwissenschaftlichen Interesse an der Linguistik, das zeitweise geradezu den Charakter einer intellektuellen Mode annahm. Damit einher ging der Aufbau von Erwartungen an unser Fach, auch in der Schule, die viel zu hoch angesetzt waren. In dem Maße, in dem sie nicht erfüllt wurden (und erfüllt wurden sie nicht, weil sie zu einem guten Teil unerfüllbar waren) wandelte sich das Interesse an der Linguistik in Resignation oder Abkehr.

Ein Indiz dafür ist im Bereich des Deutschunterrichts an der Schule, daß kaum irgendwo an entscheidender Stelle bei der Formulierung von neuen Lernzielüberlegungen oder Richtlinien Linguisten einen nennenswerten Platz einnehmen und daß zentrale Formulierungen in diesem Bereich in ausdrücklichem Gegensatz zu wichtigen (d.h. anerkannten) Richtungen der Linguistik stehen. Die Schule emanzipiert sich hier von der Systematik einer Fachwissenschaft und wird zunehmend frei, aus dem Lehr- und Forschungsbereich dieser und anderer Fachwissenschaften Auswahlen



zu treffen im Hinblick auf Lernziele, die nicht aus der Fachwissenschaft abgeleitet sind. Dabei ist besonders hervorzuheben, daß in dieser Phase der Vorwurf der Wissenschaftsferne nicht möglich ist: Zwar ist die Ablösung von einer Fachwissenschaft evident, aber diese vollzieht sich wissenschaftlich kontrolliert und reflektiert, und zwar unter Anlehnung an Curriculumtheorie und Wissenschaftstheorie.

Die Richtung, in die diese neueren Lernziel- und Richtlinienformulierungen weisen, läßt sich zusammenfassend mit dem Begriff "Kommunikationsfähigkeit" beschreiben.

"Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern"<sup>4</sup>

heißt die Grobzielformulierung der Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch für die Sekundarstufe I, die in verschiedener Hinsicht Vorbild für die Richtlinienformulierungen anderer Bundesländer geworden sind.

"Unter Berücksichtigung der allgemeinen Zielvorstellungen der Hauptschule (...) geht es im Lernbereich Deutsch vorrangig um sprachliche Kommunikation"<sup>5</sup>

formulieren etwas zurückhaltender die Richtlinien für das Fach Deutsch an der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, um jedoch unmittelbar im Anschluß daran in den Erläuterungen eindeutig auszuführen:

"Der Lernbereich Deutsch greift Lebenssituationen als sprachliche Kommunikationssituationen auf und setzt sich zum Ziel, die Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler zu sprachlicher Kommunikation zu fördern.

Im Zusammenhang der Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit werden im Lernbereich Deutsch auch andere Fähigkeiten geschult, die zur Bewältigung von Kommunikationssituationen erforderlich sind, z.B.

- Fähigkeit zur Abstraktion
- Fähigkeit zu außersprachlicher Kommunikation
- Fähigkeit zur Beurteilung gesellschaftlicher Zusammenhänge
- Fähigkeit zu ethischer Entscheidung.

Anzustreben ist die Bereitschaft, die genannten Fähigkeiten in der jeweiligen Kommunikationssituation sachgemäß anzuwenden.

Das Globalziel 'Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zur sprachlichen Kommunikation' ist integrierender Aspekt für das Fach Deutsch im gesamten Primar- und Sekundarbereich."<sup>6</sup>

Prinzipiell der gleichen Tendenz folgen die neuen Unterrichtsempfehlungen Deutsch für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen mit der Formulierung:

"Deutschunterricht im Gymnasium soll die sprachliche Kommunikationsfähigkeit des heranwachsenden jungen Menschen entwickeln und erweitern

helfen, damit der einzelne sich in einer demokratischen, sich ständig verändernden Gesellschaft als autonomes und zur Mitbestimmung fähiges Individuum behaupten und bewähren kann."<sup>7</sup>

Stellt man diese Lernzielformulierungen und zumal die ihnen folgenden Konkretisierungen früheren Lehrplanformulierungen gegenüber, so ergeben sich deutliche Akzentverschiebungen. Am auffälligsten ist die gewaltige Ausdehnung des Gegenstandsbereichs. Im Mittelpunkt des traditionellen Deutschunterrichts stand die *Sprache*, nicht selten sogar das Redukt von Sprache, das in irgend einer Hinsicht (lexikalisch oder syntaktisch) systematisierbar war. Ein am Begriff der *Kommunikation* orientierter Deutschunterricht muß demgegenüber ausgehen von (wenn ich der Kommunikationstheorie von Watzlawick/Beavin/Jackson folge) der Zwangsläufigkeit von Kommunikation, die mit dem Dasein als Mensch gegeben ist, sie muß die Finalität und Partnerbezogenheit von Kommunikation einbeziehen, das Phänomen der Inhalts- und Beziehungskommunikation, die Unterschiedlichkeit der Kommunikationsstile und die Problematik der Rollenverteilung, die Bindung von Kommunikation an situative Kontexte, die Berücksichtigung von Gruppennormen und Situationsnormen – und schließlich die Sprache. Das heißt gleichzeitig, daß er sich an Bezugswissenschaften und Bezugstechniken zu orientieren hat, die weit jenseits einer traditionell verstandenen Linguistik liegen, an soziologischen und psychologischen Fragestellungen ebenso wie an kommunikationstheoretischen und gruppenpädagogischen.

Die Chance, dieser Vielfalt von Gesichtspunkten gleichwohl Herr zu werden, resultiert aus einer zweiten deutlichen Verschiebung: Gegenüber der starken Gewichtung intellektueller und kognitiver Ziele in früheren Lehrplänen (gefordert war "Einsicht in ...") dominieren hier fähigkeits- und handlungsorientierte Ziele (gefordert wird: "Fähigkeit und Bereitschaft zu ..."). Verallgemeinert: Es hat eine Verlagerung vom Wissen zum Können und Wollen stattgefunden, ausgehend wohl von der Überzeugung, daß in diesem Bereich, d.h. in menschlicher Interaktion und bei menschlichem Sprechen, Können durch Wissen kaum befördert, partiell sogar behindert wird.

Aus dieser Verschiebung resultiert unabweisbar die Konsequenz einer Neustrukturierung der Lehr-/Lernsituation im Deutschunterricht der Schule. Man erwirbt nicht die Fähigkeit zu sprachlicher Kommunikation, indem man über Kommunikation spricht, sondern indem man sie praktiziert. Deutschunterricht muß danach als Ernstfallsituation für sprachliche Kommunikation strukturiert werden, innerhalb deren alle Faktoren für Kommunikation gegeben sind. Das ist im Deutschunterricht allerdings auch be-

sonders leicht, weil er in der gegenüber allen anderen Fächern besonderen Lage ist, daß in ihm Lernmedium und Lernobjekt gleich sind. Mit anderen Worten: Es ist gar nicht so leicht, aus einem so verstandenen Deutschunterricht hinauszukommen.

Damit stellt sich natürlich die Frage, wodurch sich denn Deutschunterricht von anderem Unterricht unterscheidet, worin sein Spezifikum liegt, konkreter: Ist nicht "Erweiterung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit" ein so generelles Lernziel von Schule überhaupt, daß entweder alles Deutschunterricht ist oder eben Deutschunterricht keinen spezifischen Bereich mehr hat. Dieser Frage, die mit der oben behaupteten Identität von Lernmedium und Lernobjekt im Deutschunterricht zusammenhängt, soll an dieser Stelle nicht nachgegangen werden; sie stellt sich nicht lediglich im Bereich der Schulgermanistik, sondern auf allen Ebenen und ist allein vor dem Hintergrund des Gesamtselbstverständnisses des Fachs angebar.

## V

Aus dieser Situation an der Schule ergeben sich nun deutliche Anforderungen an die Hochschule, und zwar in gleicher Weise an die hochschulische Lehre wie an die Forschung: an die Forschung, insofern hochschulische Lehre notwendig an diese rückgebunden sein muß, an die Lehre, insofern die Schule einen Anspruch darauf hat, im Hinblick auf die praktische Realisierung ihrer theoretisch abgesicherten Lernziele die rückhaltlose Unterstützung der Lehrerausbildungsinstitution Hochschule zu erhalten. In diesem Sinne ist die gegenwärtige Situation an der Schule eine produktive Herausforderung an die Linguistik, ihr Selbstverständnis zu verändern.

Im Hinblick auf die Lehrerausbildung muß nämlich das Leitziel des sprachwissenschaftlichen Studiums insgesamt die Entwicklung kritischer Kommunikationsfähigkeit sowie die theoretische Einsicht in deren Struktur und ihre soziologischen und psychologischen Bedingungen sein, als notwendige Voraussetzung dafür, daß der Student später als Lehrer das Lernziel des Sprachunterrichts mit all seinen Implikationen realisieren kann. Für den Lehrerstudenten im Fach Deutsch/(Germanistische) Linguistik, der sich — nach einer Formulierung von H. Glinz<sup>8</sup> — auf den Beruf eines 'Fachmanns für Kommunikation' vorbereitet, erweitert sich damit der Objektbereich in analoger Weise wie für den Schüler im Deutschunterricht. Das Mehr, was gegenüber dem Lernbereich Schule das Studium auszeichnet, ist dabei einmal ein Mehr an Theorie, indem für die Hochschule die zusätzliche Qualifikation der (theoretischen) Einsicht in Struktur und Bedingungen von Kommunikation und Kommunikationsfähigkeit zu po-

studieren ist. Unter den heute gegebenen Bedingungen bedeutet es aber auch und vor allem ein Mehr an organisierter und reflektierter kommunikativer Praxis.

Wir haben nämlich davon auszugehen, daß der Lehrerstudent, der heute an die Hochschule kommt, aufgrund seiner bisherigen Sozialisation in Familie und Schule über wichtige Qualifikationen, die Kommunikationsfähigkeit ausmachen, nicht verfügt. Die primäre Forderung an ein Hochschulstudium muß danach sein, daß ihm ermöglicht wird, Hochschule in der Weise als Lernsituation für sich zu strukturieren, daß er sich diese Qualifikationen selbst erwerben kann. Dabei ist es wie in der Schule möglich, sich den Doppelcharakter von Sprache und Interaktion als Lernmedium und als Lerngegenstand zunutze zu machen, und zwar integriert: Hinsichtlich des ersten Aspekts ergibt sich die Forderung nach Ermöglichung von kommunikationsintensiven Arbeitsformen in der Anfangsphase des Studiums, d.h. konkret: die Forderung nach tutorienunterstützter Kleingruppenarbeit, wobei der Tutor nicht die Funktion eines 'Minidozenten' für die Aufarbeitung komplizierter Lerninhalte, sondern die einer impulsgebenden Instanz mit Katalysatorenfunktion für die Sichtbarmachung von Gruppenprozessen haben sollte. Ein solches Vorgehen könnte dem Studienanfänger seine kommunikativen Schwierigkeiten sichtbar und damit besprechbar und behebbar machen, es könnte zum anderen die generell überaus schwach ausgebildete Fähigkeit zu kooperativer Arbeit im Hinblick auf spätere inhaltsorientierte Arbeit in Teams stärken, und es könnte schließlich im Sinne einer Integration des oben genannten zweiten Aspekts die Fragen für eine inhaltliche Arbeit liefern: eigene Kommunikationserfahrung als Gegenstand, an dem gelernt wird, während er aufgearbeitet wird. Die qualitativ analoge Strukturierung der Lernsituation in Schule und Hochschule legt das nahe; wie dort hätte man hier die Chance, an einem Ernstfall und also hoch intensiv zu lernen, vergleichbar durchaus der Ausbildung der Mediziner am Krankenbett, und dazu kommt, daß hier ein Lernfeld eröffnet wird,

"in dem der Studierende erfahrbar und konkret alle relevanten Probleme der späteren Berufssituation antrifft, und zwar in der Regel aus der Sicht, die der seiner späteren Schüler entspricht, gelegentlich – etwas als Tutor – auch aus der Sicht, die seiner späteren eigenen ähnlich ist."<sup>9</sup>

Das beschriebene Vorgehen hätte den zusätzlichen Effekt, daß sich das bislang nicht gelöste Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis hier nicht so stellt, weil sich Theorie in dieser Phase immer auf vorgängige Praxis beziehen kann und Praxis immer unmittelbar in theoretische Reflexion übergeht. Aber auch innerhalb der folgenden Phasen eines lehrbe-

rufsorientierten sprachwissenschaftlichen Studiums reguliert sich – ausgehend von einer dieserart strukturierten Startphase – das Verhältnis von Theorie und Praxis leichter. Klar muß nur sein, daß es sich dabei nicht um ein Problem der Addition, sondern um eines der Integration handelt, daß also Theorie immer handlungsorientiert und die Praxis immer theoriereflektiert sein muß. Lernsituationen in diesem Sinne können im Laufe des sprachwissenschaftlichen Lehrstudiums sein:

- (1) Reflektierte Aufarbeitung der eigenen Lernvergangenheit und Orientierung der eigenen Hochschultätigkeit an den Folgerungen dieser Reflexion.
- (2) Gemeinsame Analyse von Unterrichtsfilmen und von eigenen Reaktionen auf die in diesen Filmen gezeigten Prozesse.
- (3) Hospitation von Unterricht über einen längeren Zeitraum im Rahmen einer Arbeitsgruppe, die sich mit Theoriebildung befaßt.
- (4) Eigene Hospitation und Unterrichtsversuche im Rahmen eines – notwendig längeren – Seminars, in dem Unterrichtsmodelle konstruiert, analysiert und revidiert werden. Voraussetzung dafür ist die Mitarbeit des jeweiligen Lehrers im Seminar und langfristiger Kontakt des Studenten mit einer konkreten Klasse dieses Lehrers.
- (5) Arbeit an individuellen Kommunikationsschwierigkeiten und Gruppenprozessen im Rahmen der Arbeit in der Hochschule.

Wichtig ist dabei, daß die je gegenwärtigen Erfahrungen der Hochschulsituation als direkte Lernsituation genutzt werden können, und zwar aufgrund der prinzipiellen Analogie schulischen und hochschulischen Lernens. Wichtig ist darüber hinaus, daß auf diese Weise sehr früh, sehr intensiv und über sehr lange Zeit hinweg Erfahrungen ermöglicht werden, die in die Theoriebildung eingehen können und die persönliches Verhaltenslernen ermöglichen.

## VI

Derartige Positionen der Schul- und Hochschuldidaktik stellen eine Aufforderung an die Linguistik dar, sich angesichts ihrer Institutionalisierung in die Lehrerausbildung und angesichts des hohen Prozentsatzes der Linguistikstudenten, die Lehrer werden wollen, unter Rückbindung an wissenschaftsdidaktische Überlegungen ausdrücklich mit im Hinblick auf den Verwendungszusammenhang Schule neu zu definieren und einen hohen Anteil ihrer Forschungspotenz dafür festzulegen. Ihre Aufgabe müßte es mit sein, sich im Interesse einer organisierten Vermehrung emanzipatori-

scher Sprachlernprozesse von Schülern wissenschaftlich zu beschäftigen mit den Bedingungen schulischer Kommunikation<sup>10</sup>. Diese Bestimmung meint als Objektbereich der Linguistik das Gesamt der schulischen Kommunikationssituationen und ihrer Bedingungen, nicht nur die Kommunikationsprozesse im Deutschunterricht oder gar nur das Phänomen Kommunikation/Sprache als *I n h a l t* des Deutschunterrichts. Damit würde die Linguistik zu einer Basiswissenschaft für Schule überhaupt.

Gegenüber dieser wissenschaftstheoretisch begründbaren Zuständigkeit der Linguistik für schulische Kommunikation insgesamt läßt sich eine Konzentration vor allem auf den Bereich des Deutschunterrichts aus praktischen – und das heißt: schul- und wissenschaftsorganisatorischen – Gründen unter der Bedingung vertreten, daß diese praktischen Gründe ihrerseits auf ihre lerntheoretische Begründung überprüft und eventuell entsprechend modifiziert werden, und unter der zweiten Bedingung, daß bis zu einer solchen Modifikation der Aspekt 'Kommunikation in der Schule außerhalb des Deutschunterrichts' von der Linguistik in Kooperation mit den anderen Fächern betreut wird. Entsprechend ist gegenüber der wissenschaftstheoretisch begründbaren Zuständigkeit einer so verstandenen Linguistik für den Gesamtbereich hochschulischer Kommunikation eine Konzentration auf den Bereich der Deutschlehrausbildung akzeptabel – aus wissenschaftsorganisatorischen Gründen, sofern diese wissenschaftsorganisatorischen Trennungen ihrerseits befragt werden auf ihre Berechtigung und eventuell zur Disposition stehen und sofern bis dahin der Aspekt der hochschulischen Kommunikation außerhalb der Deutschlehrausbildung in Kooperation mit den anderen Disziplinen besorgt wird. Das könnte z.B. in kooperativ verantworteten linguistischen Propädeutika für alle Lehrerstudenenten geschehen.

Eine Linguistik, die sich so definiert, wäre als ein *i n t e g r a t i v e s* Ganzes mehrerer bisheriger wissenschaftlicher Disziplinen beschreibbar, erziehungswissenschaftlicher, kommunikationstheoretischer, soziologischer und linguistischer, wobei diese gegenüber ihrem gegenwärtigen Zustand hinsichtlich Erkenntnisinteresse und Gegenstandskonstitution veränderbar sein müssen. Das heißt, eine so verstandene Linguistik wäre nicht ein *a d d i t i v e s* Ganzes und kann daher weder methodisch durch die Summierung verschiedener Fragestellungen noch personal durch Kooperation von Vertretern der jeweiligen Einzelwissenschaften realisiert werden, jedenfalls dann nicht, wenn nicht jede dieser Einzeldisziplinen von vornherein wenigstens teilweise mit der skizzierten Linguistik konvergent ging, bzw. wenn nicht von vornherein die Einzelwissenschaftler hinsichtlich des Rahmenkonzepts Übereinstimmung erzielten.

Das Problem der methodischen und organisatorischen Realisierbarkeit einer solchen Wissenschaft scheint mir mindestens zum gegenwärtigen Zeitpunkt gegenüber der Entscheidung für einen solchen Ansatz aus gesellschaftlicher Verantwortung sekundär. Es scheint mir prinzipiell falsch zu sein, Forschungsbereiche von der Erforschbarkeit möglicher unterschiedlicher Objektbereiche her festzulegen; sie haben sich vielmehr zu bestimmen von der Relevanz für das Leben von Menschen, darin sehe ich den Auftrag der Gesellschaft an die Wissenschaft. Und wer nur ein wenig die Verhältnisse an unseren Schulen, insbesondere an den Gymnasien, kennt, wo unter Berufung auf das und unter Benutzung dessen, was wir bisher als Linguistik produziert haben, Kinder seelisch und sozial verbogen werden, der wird zugeben müssen, daß wir diesen Auftrag nicht zufriedenstellend erfüllt haben.

Dieses Votum sollte nicht so verstanden werden, als meinte ich, die Wissenschaftlichkeit des Weges spielt keine Rolle, oder als sei ich der naiven Annahme, daß ein Weg wäre, wo ein Wille ist, sondern so: Wenn ein Phänomenbereich wie der skizzierte als gesellschaftlich vordringlich wichtig eingesehen ist, muß er in Forschung und Lehre auf dem nur erreichbaren methodischen Niveau angegangen werden, auch wenn man dabei den Vorwurf des Dilettantismus riskiert. Denn schon das Problembewußtsein in diesem wichtigen Bereich ist relevanter als hohe Wissenschaftlichkeit in sekundären Dingen.

Ich bitte Sie, diesen Beitrag, der eine Tagung zu dem Thema 'Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik' einleitet, als ein Plädoyer dafür zu verstehen, in den Diskussionen der vor uns liegenden Woche den Didaktikbegriff nicht auf die Dimension der Methodik zu beschränken, sondern sich unter den Anspruch zu stellen, Erkenntnisinteresse und Sinn unserer Wissenschaft zu reflektieren, mit dem ausdrücklichen Ziel der Erarbeitung einer handlungsorientierten Theorie für unsere Wissenschaft und der Ermöglichung einer reflektierten Praxis.

## Anmerkungen

- 1 H. v. Hentig: Wissenschaftsdidaktik. In: H. v. Hentig, L. Huber, P. Müller (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik. Göttingen 1970. [= 5. Sonderheft der Neuen Sammlung] S. 13 - 40.
- 2 H.J. Heringer: Zur Analyse von Sätzen des Deutschen auf der Unterstufe. In: Linguistik und Didaktik 1 (1970) S. 2 - 28, hier: S. 28
- 3 N. Chomsky: Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt/M. 1969, S. 15

- 4 Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch [Wiesbaden] o.J. [1972] S. 5
- 5 Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Ratingen / Kastellaun / Düsseldorf 1973 S. D/3
- 6 ebenda.
- 7 Unterrichtsempfehlungen Deutsch. Sekundarstufe I Gymnasium. Hrsg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. S. 9
- 8 H. Glinz: Germanistik in der Gesamthochschule, Zielsetzung und Aufbau. In: J. Kolbe (Hrsg.) Neue Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1973 S. 247 - 271; hier: S. 251
- 9 W. Boettcher: Kritische Kommunikationsfähigkeit – Implikationen eines Lernziels. Bebenhausen 1973 S. 69 f.
- 10 'Emanzipatorisch' soll in diesem Zusammenhang nicht weiter konkretisiert werden, es soll lediglich die Forderung nach einer engagierten und parteilich-nehmenden Wissenschaft bezeichnen, etwa im Sinne des Wortes von P. Freire: 'Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.' Vgl.: P. Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart 1972 S. 14